

Oliveira, C. C. (2007). Integração e Diferença em Educação Comunitária: Missão Impossível? *Reflexão e Acção*, vol. 15, nº 1: 08-28. UNISC (Brasil). ISSN: 1982-9949.

INTEGRAÇÃO E DIFERENÇA EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA:
MISSÃO IMPOSSÍVEL?

Clara Costa Oliveira

Instituto de Educação e Psicologia e Escola de Ciências da Saúde

Campus de Gualtar 4700 Universidade do Minho; 351253604858;

clara@ecsaude.uminho.pt; Professora Auxiliar com nomeação definitiva

RESUMO:

Neste artigo, pretendemos reflectir criticamente sobre as teses multiculturais do filósofo Charles Taylor, interrogando sobre o seu contributo para a compreensão e para a intervenção em educação comunitária não formal.

ABSTRACT:

In this paper, we critically reflect about the multicultural theory of the philosopher Charles Taylor, considering its contribution to the understanding and to the practical use in non formal community education.

PALAVRAS-CHAVE: educação comunitária; políticas do reconhecimento; políticas da diferença; aculturação.

Introdução

Olhando para a história da educação ocidental à procura de fundamentações teorizadoras sobre a importância de promover a integração de aqueles considerados diferentes numa determinada sociedade, um dos autores (e dos primeiros) que se destaca é Jan Amos Komensky (Comenius).

Tendo nascido e vivido em plena época da Reforma, e num contexto geográfico e cultural específico face às culturas maioritárias da Europa, ele evidencia na sua obra pedagógica as ideias de nobreza humana para com os excluídos (especialmente os pobres) de Jan Huss, fundador da igreja reformada hussita. Fortemente influenciado pelo ambiente religioso peculiar vivido na Morávia, Comenius foi criado no espírito comunitário e igualitário da Igreja cristã da Unidade dos Irmãos (*Frères de Bohême*) e foi também um dos seus mais devotados membros no que respeita à protecção dos Irmãos, que em última análise, eram todos os filhos de Deus.

Nestas instituições religiosas se funda um dos primeiros, e um dos mais bem organizados, sistemas pedagógicos da nossa cultura ocidental, onde se incrementa a educação de todas as pessoas, independentemente do género, da etnia, da idade ou da classe social a que pertenciam. Comenius vai porém mais longe ao defender que a educação

organizada deverá incluir todas as pessoas com deficiências de quaisquer tipos, incluindo as mentais.

O seu conceito de educação não se refere ao ensino escolar em transição – naquele momento - entre a organização feudal medieval e o mundo humanista-burguês ainda sem definições precisas. Comenius legou-nos, pelo contrário, preciosas páginas de sabedoria sobre as aprendizagens teóricas e técnicas que obtemos na vivência em comunidades, sobretudo naquelas que para ele encarnavam o ideal de vida comunitária. Os saberes de tipo escolar estavam aí incluídos, nesse mundo mais amplo em que os vínculos afectivos e emocionais, bem como as disposições genéticas, eram considerados variáveis a considerar, e onde o saber ancestral de algum tipo de lides por parte de grupos específicos (como as mulheres e os artesãos) era considerado fonte de aprendizagem para toda a comunidade.

Não deixa porém de ser curioso que Komensky tenha sido uma personagem importante de associações de carácter secreto como os Rosa-Cruz e o Milenismo. Parece também indiscutível, para os historiadores contemporâneos, a existência de laços entre os pedreiros-livres (e a franco-maçonaria em particular) e a Unidade dos Irmãos. Tratando-se de organizações que se consideravam não só como diferentes, mas sobretudo que pretendiam continuar a constituírem-se como diferentes face às associações de tipo oficial que então existiam, encontramos-nos perante um (aparente?) paradoxo na vida de Comenius.

Esta estranheza em compreender como alguém pode ser simultaneamente um poderoso defensor do direito à integração no âmbito da educação por parte de populações discriminadas, e um membro de organizações secretas fortemente organizadas de um modo hierárquico e com crenças elitistas (como no caso dos Rosa-Cruz), é o mesmo tipo de estranheza que assalta muitos educadores comunitários quando se encontram no terreno como responsáveis pela educação (escolar, extra-escolar, ou não escolar) de populações discriminadas. Com efeito, cabe-lhes garantir a integração das diferenças sem contudo o fazer de forma forçada; cabe-lhes também relembrar essas diferenças ao mesmo tempo que as tentam integrar, segundo muitos dos defensores do multiculturalismo (Taylor, por exemplo).

No tempo de Comenius, a diferença pagava-se caro (com a própria vida, usualmente) e actualmente tal também acontece, em muitos lados do mundo. A diferença existe sempre, contudo, em contextos diferenciados, tal também acontecia naquela época. Assim, ser considerado diferente num país mediterrânico seria, por exemplo, alguém que tivesse adoptado os ideais religiosos de Lutero. Na Morávia, porém, seguir a autoridade do bispo de Roma traria o estigma em comunidades alicerçadas politicamente na fé da Reforma.

A contingência da diferença emerge pois da lógica significativa específica dos grupos majoritários entre os quais a diferença é reconhecida enquanto tal, algo que qualquer educador tem que ter em conta, quer trabalhando com indivíduos, quer com comunidades.

A educação comunitária pressupõe a solidariedade entre cidadãos (logo, o respeito pela diferença), e tal pode ser testemunhado na vida de Komensky, ainda que aparentemente de forma paradoxal.

Ele deveu a sua educação aos irmãos religiosos já mencionados; ter-se tornado *maçon* decorreu provavelmente de uma vontade em querer melhorar a comunidade na qual vivia.

Naquela época, muitos *maçons* eram cristãos (usualmente não trinitários) e pretendiam criar uma elite cristã que abrisse a fé à discussão intelectual, libertando-a das superstições mágicas dos tempos medievos. Muito provavelmente, Comenius considerava que a sua ligação à maçonaria (e eventualmente aos Rosa-Cruz) seria um factor de dinamização comunitária, ou seja, acreditava que a diferença poderia ser considerada um factor de complexidade social (Dupuy, 2001).

1. Em torno de uma educação permanente e comunitária

Se a educação comunitária surge desde sempre visivelmente ligada à dimensão extra-escolar (nomeadamente no que respeita ao espaço físico que ocupa), é na época de Komensky, a Reforma, dos enciclopedistas e da Revolução Francesa que ela assume o seu vínculo aos ideias de emancipação de grupos minoritários específicos. Hoje este vínculo está muito longe de se referir apenas a grupos excluídos por questões de classe social e/ou de rendimentos económicos; os grupos considerados discriminados incluem hoje as minorias étnicas, as questões de género (e

não só as relacionadas com as mulheres), as igrejas e as seitas, os presos, os doentes, etc.

Esta dimensão da educação comunitária encontra-se ainda muito pouco praticada em alguns países, principalmente se tivermos em conta a preocupação com estas questões que alguns países europeus demonstravam já no século XIX (Escócia, Inglaterra, Dinamarca, por exemplo). De um modo mais explícito, ou menos reconhecido, o trajecto histórico da educação comunitária encontra-se nas mãos daqueles que a desenvolveram em todo o mundo: o movimento operário, os sindicatos, as igrejas católicas reformadas e as protestantes, o movimento anarquista (cfr. Jarvis- 1998).

Com a situação da reconstrução económica e política do pós-guerra que se verificou em praticamente toda a Europa, a necessidade de alfabetizar populações adultas femininas e masculinas de baixos estratos sociais passa a ser algo que preocupará doravante a educação comunitária que, pela mesma ordem de razões, se vira também para a actualização profissional, para a formação de quadros, etc. (Dias- 1983).

Face a esta tendência crescente de formalização estatal da educação comunitária irrompem vozes como as de Freire, Macedo e Illich que insistem em colocá-la ao serviço da dotação de voz às populações humilhadas por questões políticas, económicas, geo-estratégicas, mas também por razões culturais. Temos então um movimento reivindicativo de participação e de autonomização revolucionária (Freire- 1975)

difícilmente conciliável com as estratégias integradoras de tendência estatal.

Illich, aliás, alerta-nos continuamente para o perigo da assimilação integradora que ocorre usualmente como resultado do desaparecimento das especificidades de culturas minoritárias ou, pelo menos, de grupos minoritários. A denúncia do cinismo integrador humanista (dialoga-se com o outro até o conseguir integrar na nossa mesmidade) pela voz de Illich é tão certa e contundente que leva muitos a considerarem-no um radical que não merece ser levado muito a sério.

É neste caminho de tropeções, recomeços e desorientações que a educação comunitária se cruza com as questões do multiculturalismo. Este encontro quotidiano manifesta-se nas problemáticas com que os educadores se encontram, e que constituem as mesmas do multiculturalismo: a integração numa comunidade/sociedade de alguém que é único, e cujo processo de aprendizagem-educação (Oliveira- 1999) é irreduzível ao de outro seu semelhante. Esta ambiguidade concretiza-se em situações como possuir numa aula de educação de adultos alguém absolutamente apaixonado por só um tipo de conhecimento (o desenho, por exemplo); como trabalhar com homossexuais em comunidades oficialmente heterossexuais, com agorafóbicos, com deficientes visuais, com mulheres vítimas de maus-tratos, com sobredotados, etc. Por vezes, os educadores ignoram estas diferenças que a sua *clientela* possui, e alguns fazem mesmo por as ignorar, afastando-se dos princípios fundadores da educação comunitária.

A ambiguidade acima enunciada é talvez mais difícil de omitir quando ela emerge de algum tipo de identidade colectivo. Talvez a possamos enunciar, a este nível, com maior precisão do seguinte modo: como promover a integração social de grupos que, considerando-se diferentes, querem ter os mesmos direitos de cidadania que os membros das sociedades em que vivem sem, contudo, pretenderem desistir de alguns (aparentes?) direitos que a sua especificidade acarreta? Como promover a aceitação da integração de grupos com uma determinada especificidade se ela é considerada pelo(s) grupo(s) social maioritário como algo que ameaça a sua ordem (já de si tão precária) e, logo, os seus direitos de cidadania? Esta questão aplica-se (caso não a queiramos omitir) – e apenas a título ilustrativo - à educação comunitária dirigida a públicos tão diferentes como esposas-domésticas (por imposição social, e não por opção), pessoas inseridas no mundo rural há várias gerações, crentes de grupos religiosos minoritários e, obviamente, às etnias.

Trabalhar seriamente com estes grupos implica, como todos sabemos, conhecermos e compreendermos os seus padrões de atribuição de sentido ao mundo; implica também inteirarmo-nos da história de surgimento e evolução destes grupos e também da articulação do sentido dos indivíduos em causa com o grupo/classe/comunidade com o qual são identificados. Mas como articular esse saber/conhecimento detectado com a construção do mundo vinculado como “politicamente correcto” pelos grupos sociais considerados maioritários? É legítimo considerar que existe educação comunitária quando se promove a animação de grupos étnicos sem uma

dimensão teleológica educativa? Estaremos de facto a promover educação comunitária quando direccionamos a formação extra-escolar para a aprendizagem de bordados somente mulheres domésticas e/ou desempregadas, sem que elas tivessem podido optar por outro tipo de actividades (ou que não tivessem aprendido a sua legitimidade em o poder fazer)?

Estas questões com que os educadores se defrontam quotidianamente são consequência de um vocabulário que se literalizou (Rorty- 1989) lentamente nos últimos séculos na nossa cultura.

Em *Contingência, Ironia e Solidadriedade*, Rorty lembra-nos que muitos dos vocábulos que hoje utilizamos nem sempre existiu ao longo da história da humanidade, sendo este um dos argumentos utilizados para demonstrar que a linguagem não é representacionalista, ou seja, que não representa realidades objectais, mas é antes comunitária, isto é, criam-se vocábulos quando se pretende falar de algo que tem significado para uma comunidade. O autor exemplifica este seu argumento com as palavras *agapê* (e o seu uso cristão) e *gravitas* (inventado no tempo de Galileu), entre outros. Elas simbolizam metáforas (palavras com sentido novo a partir de contextos linguísticos já existentes, mas com um arranjo semântico diferente) que surgiram em épocas específicas. Quando ocorre aceitação de novas metáforas, elas passam a ser utilizadas familiarmente dentro de uma comunidade, podendo extravasar para toda a sociedade. Tal acontecendo, afirmamos que a metáfora se literalizou, dado que a sua dimensão diferenciadora deixou de existir, passando esses vocábulos a

serem utilizados no quotidiano das populações, ainda que usualmente com significação ligeiramente diferente da original (veja-se, por exemplo, a literalização da palavra ‘trauma’, após a sua metaforização por Freud).

Algo que convém não esquecermos é que a diferença só pode ser integrada comunitariamente até um certo ponto. Dito de outro modo, algum ruído pode promover complexidade de um grupo/comunidade, se os seus elementos considerarem que a novidade acarretada pela nova metáfora os pode beneficiar, ainda que surja como perturbadora. Caso ela seja considerada como ameaçadora da significação colectiva, a metáfora (e quem a pronunciou) arrisca-se, no entanto, a ser eliminada, pois constitui-se (aos olhos da comunidade) como ruído não passível de ordenação, como algo que destrói a identidade da colectividade (Girard, 1978; Oliveira, 1999). Saber identificar sinais de hostilidade dentro de um grupo, diminuindo ou terminando a sua participação metafórica dentro dele é em muitos casos um sinal de sabedoria dado que a integração da diferença em algumas comunidades pode constituir-se como uma missão impossível de ser concretizada.

Na época da revolução francesa, algumas das sociedades europeias estavam prenhes de significados novos, sobretudo resultantes de formas de vida então recentes, como as da burguesia, do proletariado, do mercantilismo. Novos vocábulos linguísticos tiveram que ser produzidos, ou reinventados, para dar conta destas novas vivências.

Três vocábulos foram usados como labels da revolução francesa com força metafórica: igualdade, fraternidade e solidariedade. Neles assentam as crenças básicas da educação comunitária.

Volvidos mais de duzentos anos após o seu pronunciamento, além de não terem sido concretizados, estes ideais são considerados por muitas pessoas como se contradizendo entre si. Para elas não é possível garantir as liberdades específicas individuais/grupais/colectivas sem se verificarem ingerências no tratamento civil igualitário dos restantes membros/grupos/colectividades sociais; tal tratamento é considerado absolutamente necessário para a concretização de um mundo mais fraterno. Este argumento é usualmente utilizado, por exemplo, nas dificuldades que se colocam à integração de imigrantes (brasileiros, por exemplo) nos países da comunidade europeia.

Existem ainda pessoas que consideram, pelo contrário, que a construção de um mundo fraterno exige o respeito pela liberdade de vidas idiossincráticas individuais ou grupais. A este respeito universal pelo modo específico de cada um (ou cada grupo) construir formas de vida corresponderia uma vivência igualitária. Este foi um dos argumentos da política multicultural do estado francês até há uma década atrás, incrementando a diferenciação da cultura árabe como forma de garantir o respeito igualitário às pessoas desta comunidade. Actualmente é considerado um argumento muito discutível, dadas as insurreições verificadas em Paris no início do novo milénio, tendo por principais actores membros desta comunidade.

Significa tudo isto que os ideais da revolução francesa estavam errados, e que temos que os mudar, ou os rejeitar? A resposta do neo-pragmatismo rortiano parece-me muito sensata: se ainda acreditamos nesses pilares da cultura europeia, eles estão correctos; o que parece porém irrefutável é que não os soubemos realizar. Teríamos então que pensar no que errámos ao longo destes duzentos e alguns anos; talvez reformulando o que já sabemos que falhou consigamos avançar na concretização da sociedade preconizada naquela revolução.

2. Crenças e pressupostos (vocabulário) a rever

Uma das questões em que, no meu entender, errámos fortemente (e continuamos a errar) é pretendermos que as nossas actuações biculturais são multiculturais. É com efeito usual ver-se institucionalizada a integração de grupos minoritários utilizando como estratégia (quase) exclusiva o incremento das diferenças dos grupos em causa. Isto significa que se trabalha algumas vezes com estas populações apenas em dualidade (ainda que ocorra num mesmo espaço físico, como sendo uma sala de aulas), mantendo e reforçando as suas identidades específicas (de um grupo face a um outro). Este tratamento bicultural que pretende conduzir a uma integração de membros individuais, ou de grupos minoritários, tem-se mostrado inoperante pelo menos no que respeita aos momentos mais críticos entre os grupos considerados.

O biculturalismo fomenta usualmente a competitividade, a inveja e o rancor; o desejo do oprimido minoritário se tornar opressor. A percepção

(usualmente não-consciente) por parte do opressor deste ressentimento latente leva-o usualmente a reforçar os mecanismos de discriminação. São este tipo de situações, que acentuam o mimetismo, que são usualmente utilizadas para a justificação de atitudes de “defesa”, fazendo surgir bodes expiatórios do grupo social maioritário face a fenómenos perturbadores da sua coesão social, como o comércio de estupefacientes, o roubo, etc.

Intervenções ao nível do multiculturalismo que tenha conseguido articular com sucesso a integração de populações consideradas diferentes, ou especiais, podem ajudar-nos a criar soluções para os contextos nos quais actuamos. Os cursos livres (na perspectiva de *life long learning*) que têm obtido melhores resultados nos E.U.A. são aqueles em que a mistura cultural é mais variada (Bateson, 1989). Em termos comunitários divulgam-se os cursos de cultura chinesa, por exemplo, não só nos bairros chineses das cidades mas por todos os bairros. Neles são também apresentados exposições, dramatizações, etc, relacionados com esta cultura. Daí que hoje se possam encontrar cursos livres de chinês em que a maior parte da população inscrita não é de origem chinesa, e onde podemos encontrar pessoas de origem hispânica, inglesa, indiana, etc. Experiências deste tipo estão a ser sentidas um pouco por todo o mundo; (cfr., por exemplo, Roberts- 1999).

Este tipo de intervenção multicultural pode ser alargado para lá da população adulta: todas as crianças residentes em França deveriam ter acesso permanente à língua e cultura de três culturas: francesa, argelina (com foco no mundo árabe) e portuguesa. Este tipo de modelo pode

facilmente ser adaptado ao contexto cultural das sociedades em causa. Quando vivemos em países em que a diversidade cultural não é tão visível em termos de nacionalidades, ou de etnias, o multiculturalismo pode ser trabalhado ao nível de outras diferenças culturais, como a classe social, o género, a idade, o contexto comunitário (rural/urbano; litoral/interior).

Esta é aliás uma das metodologias de educação comunitária que melhores resultados pode obter no que respeita a grupos mistos. Criar categorias sociais dentro destes grupos de modo a constituírem-se múltiplos outros grupos acentua o que há de comum entre pessoas que aparentemente só podem ser categorizadas em função da sua etnia/raça. Este tipo de intervenção exige muita flexibilidade, criatividade e paciência. Não se obtêm resultados reais de integração das diferenças individuais/grupais em prazos estipulados *a priori* por estruturas governamentais, desconhecendo os ritmos muito variáveis com que cada grupo de trabalho se depara.

Outra dimensão importante é conseguirmos trazer o mundo cultural específico de comunidades minoritárias (ou até inexistentes na nossa comunidade) para o quotidiano: a leitura escolar de histórias da cultura africana (negra e árabe), chinesa, alemã e francesa a cidadãos portugueses e brasileiros ajudar-nos-ia a constituirmos povos muito mais tolerantes do que discursos inflamados de activistas políticos defensores das causas dos oprimidos. Tornar familiar o que é diferente parece ser uma forma privilegiada de se realizar a integração das diferenças.

Outra dificuldade que temos encontrado verifica-se face a populações constituídas por grupos discriminados - e até excluídos – socialmente. Neste contexto, a educação comunitária serve, muitas vezes, de pretexto para reforçar lógicas de marginalização, já que legitima de tal modo a diferença cultural e o estatuto social desses grupos (minorias étnicas e raciais, presos, doentes mentais, idosos, etc) que a dimensão integradora numa sociedade que inclui outro tipo de grupos tem cada vez menor viabilidade.

A promoção da educação comunitária tem sido uma mais-valia surpreendente em termos de resultados positivos quando se recorre à actuação de mediadores. Esta prática ainda é pouco usual em vários contextos, afigurando-se-nos como muito importante fomentá-la. Para tal teremos que questionar o pressuposto romântico de que a educação comunitária deve ser um espaço neutro de actuação por parte dos educadores.

Sabemos que a neutralidade não existe e obviamente que temos que considerar essa não-neutralidade como um limite cauteloso à nossa intervenção junto das comunidades em questão. Um dos modos de lidar positivamente, e não de uma forma imobilizadora, com esta situação, consiste na formação de mediadores pertencentes às comunidades em questão. A experiência tem mostrado que a sua escolha deve ocorrer depois de se possuir um conhecimento razoável dos grupos. Os mediadores, com efeito, actuarão com um protagonismo cujas consequências tem que ser ponderado pelos seus formadores. A grande

vantagem dos mediadores, para além da sua fácil integração como agentes educativos, é o facto de os seus contornos observacionais terem sido constituídos primordialmente dentro da comunidade a que pertencem, contrariamente aos dos educadores que os formaram.

3. As políticas de reconhecimento

Como sabemos, as preocupações com a educação multicultural surgiram há relativamente pouco tempo nas culturas nacionais. Isto explica-se por elas serem, de algum modo, o corolário daquilo que alguns especialistas (Taylor, 1994) apelidaram de “políticas de reconhecimento”. Elas podem dividir-se entre a política da dignidade igual e a política da diferença; a segunda deriva da primeira, e ambas assentam no pressuposto do respeito igual. Enquanto a política da dignidade igual abriu o caminho para a legitimidade do multiculturalismo, é da política da diferença que ele deriva directamente.

Irei deter-me rapidamente sobre cada uma das políticas do reconhecimento pois penso que sem a compreensão do que elas significam não conseguiremos nunca perceber onde radica o mal-estar que encontramos em educação comunitária quando tentamos articular integração e diferença.

Começando pela questão do reconhecimento, qualquer educador comunitário sabe quanto muito dos seus educandos-educadores (Freire-1975) sofreram devido à falta de reconhecimento, quer pessoal, quer social. A aliança que Freire considera existir entre educação e

conscientização prende-se directamente com esta problemática. A falta de reconhecimento sistemática, e muitas vezes geracional, leva a que as populações estigmatizem as próprias auto-imagens. Sabemos hoje que o efeito de uma educação familiar que não reconheça o valor intrínseco de ser humano a uma criança se reflectirá por toda a sua vida na imagem psicológica de si própria. O mesmo efeito pode ser encontrado em populações discriminadas; quando as sociedades, numa espécie de culpabilidade colectiva, assumem os seus erros face a essas populações (criando-lhes mecanismos facilitadores de acesso a bens socioculturais que favorecem o reconhecimento pessoal e social), elas raramente os aproveitam totalmente.

A importância do reconhecimento radica no, e fundamenta o, pressuposto do direito à dignidade igual para todos os membros de uma sociedade democrática. Mas a História facilmente nos pode ensinar que este pressuposto nem sempre existiu; ele hoje surge-nos como mais ou menos evidente na cultura “ocidental” devido à incorporação que nela ocorreu de conceptualizações de vários filósofos. Detenhamo-nos em três desses importantes conceitos: “universalidade” (tal como foi pensada por Hegel e Marx), “identidade” (conceito especialmente importante a partir de Rousseau) e a importância da dimensão linguística, dialogante (tal como foi teorizada por **Kant**, e que marcou toda a filosofia da linguagem contemporânea).

Assim, a crença escatológica hegeliana de um mundo que vai melhorando na concretização histórica do Ideal foi-nos abrindo o caminho

para acreditarmos na possibilidade de todos termos uma dignidade social. Ela era aliás possível de ser verificada historicamente através da luta de classes e do colapso das hierarquias sociais, simbolizado pela Revolução Francesa.

Rousseau, por seu lado, contribuiu muitíssimo para o estabelecimento do mito do “eu” autêntico, da essência romântica de uma identidade pura e incorruptível pela sociedade. Se em Kant encontramos, por outro lado, o postulado de um “eu” psicológico uniformizador das produções cognitivas de tipo raciocinativo, as suas obras de pendor ético revelam, sem dúvida, a defesa de uma dignidade social a que todos temos direito.

Kant é também importante por ter defendido que nas formas linguísticas de expressão das nossas genuínas identidades radicava a possibilidade de construirmos, pelo diálogo, comunidades com espaços nos quais todos veriam reconhecida a respectiva dignidade social. Assim, a concepção de que as diferenças podem ser integradas em função de um Bem-comum defende que o diálogo é o meio de concretização dessa crença, subjacente nos ideais de uma só Europa, por exemplo (ou de um só país, nos E.U.A). Face ao cenário de terrorismo internacional, dos conflitos étnicos dentro da Europa, etc, muitas pessoas consideram no entanto que esta crença de origem kantiana deve ser desmistificada.

Muitos dos discursos políticos dos dois últimos séculos assentaram nas concepções que acabámos de enunciar. Lentamente muitos dos conceitos criados nesta matriz discursiva foram-se incorporando no nosso discurso quotidiano (Rorty, 1989), tornando-se tão familiares que acreditamos que

eles espelham uma verdade ontológica inscrita no mundo e nas relações inter-pessoais.

Esta incorporação serve de pano de fundo para muitos juízos de valor que pronunciamos, quer na esfera privada, quer na esfera pública. Dela deriva a defesa de muitos de nós de que o reconhecimento de uma dignidade social para cada cidadão implica acabar com a discriminação, quer social, quer política, quer económica. Parece contudo que a abolição da discriminação política é aquela mais fácil de levar a cabo (e.g: os pobres podem votar).

O reconhecimento (universal) do direito à diferença tomou lentamente forma a partir da assimilação cultural dos conceitos de identidade e de autenticidade forjados no idealismo europeu e expandidos pelo liberalismo político. Em nome do direito (universal) de expressão e cumprimento dos anseios genuínos e irredutíveis a discursos maioritários defendem-se os direitos inalienáveis de pessoas individuais, de grupos minoritários, de comunidades diferenciadas, de etnias, de raças, de religiões, etc. A importância atribuída a estas significações puras para a identidade pessoal, ou colectiva, em questão é tão acentuada que muitos consideram ser um verdadeiro pecado mortal a integração dessas pessoas/grupos nos grupos sociais maioritários.

Criamos pois um imperativo categórico que se enuncia no reconhecimento e na atribuição de valor social a algo que não é universal, nem sequer maioritariamente, partilhado. Este imperativo exige de todos nós algo complexo, já que o direito à diferença surge como corolário do

direito universal à dignidade e ao reconhecimento igual para todos. De facto, para que o direito à diferença seja universal, ele tem que respeitar não o que é comum, mas o que é específico, o que sendo uma incongruência lógica, enquadra-se no valor da liberdade em que acreditamos desde a Revolução Francesa. Esta é uma das razões porque tem sido tão difícil a construção de sociedades democráticas, não parecendo contudo haver outra alternativa (dentro do contexto das crenças que construímos). Com efeito, a política do reconhecimento da dignidade igual, por si só, pode levar a regimes ditatoriais em que se define pelo poder o que é necessário para que todos sejamos dignos, sem ter em conta os anseios idiossincráticos de pessoas ou grupos. Como sabemos, o princípio da dignidade igual tem legitimado que uma compreensão/interpretação da condição humana se imponha como aquela que melhor garante, a todos, o reconhecimento desse princípio.

Os conflitos conceptuais (e não só) que as políticas do reconhecimento levantam podem ser assim sintetizadas: as políticas de reconhecimento da dignidade igual (universal) lutam por formas de não-discriminação que não têm em conta as diferenças das pessoas entre si. As políticas do reconhecimento à diferença definem-se como exigindo que tratemos diferentemente as pessoas/grupos/colectividades que consideramos (ou que se auto-consideram) como possuindo especificidades face às comunidades maioritárias.

A concretização da política de reconhecimento à diferença tem como exemplos privilegiados a situação dos Amish na Pennysilvania e dos

Mormons em Iotwa, nos Estados Unidos da América...mas será legítimo esta situação ocorrer com sistemas democráticos com estados-governos centrais fortes?

4. Da possibilidade de conciliar o inconciliável

As políticas da dignidade igual baseiam-se no pressuposto de que todos os seres humanos merecem um respeito igual entre si, base da crença da possibilidade infinita de integração das diferenças. Para Kant, esta dignidade ancora-se no facto de os seres humanos serem considerados agentes racionais, com capacidade para orientar e decidirem as suas vidas segundo princípios (ainda que não o façam). As nossas crenças contemporâneas na dignidade igual para todos os humanos alicerçam-se em raciocínios deste tipo.

Com efeito, a defesa das políticas da dignidade igual derivam da crença de uma potencialidade partilhada por todos os humanos (e que se pode enunciar em torno do postulado kantiano, e da revolução francesa, da liberdade humana). É este potencial (e não o que se faz com ele) que garante o direito de todas as pessoas a serem respeitadas. Daí que nos faça sentido estender este direito àqueles que se encontram impossibilitados de realizar esse potencial: pessoas com deficiências, pessoas em coma, etc.

Uma das maiores polémicas éticas da contemporaneidade, sobre a interrupção voluntária da gravidez, sustenta em si esta mesma questão, dado que o que é motivo de discórdia é a consideração, ou não, de que os embriões humanos são potencialmente pessoas. É que caso assim os

consideremos, os princípios de aceitação do direito à dignidade igual por parte de quem não pode actuar com toda a sua capacidade humana, terá que ser aplicada também nesta situação.

As políticas da diferença também se baseiam no pressuposto da existência de uma potencialidade universal ao nível humano, nomeadamente na formação e definição de identidades, quer ao nível pessoal, quer ao nível comunitário, quer ainda ao nível cultural. É esta capacidade de se constituírem identidades únicas de tipo humano que é considerado um direito inolvidável a ser respeitado pelas políticas da diferença.

“Just as one should never forget the sociality of the biographical, so too the converse is true: the social can only exist in, and through, the biographical dimension. Social reality is not possible to approach if we strip it of its biographical dimension” (Alheit- 1999:321).

Como enunciámos anteriormente, estes dois tipos de actuação política, ambas alicerçados no respeito igual entre humanos, entram usualmente em conflito. Com efeito, ao nível da concretização de práticas educativas comunitárias, aquelas assentes numa política de dignidade igual focalizam-se naquilo que é comum, enquanto para outros só se assegura o cumprimento do respeito igual pelo reconhecimento nas práticas das peculiaridades individuais/comunitárias da população em causa.

Não podemos pois estranhar que os defensores das políticas do reconhecimento da dignidade igual acusem a segunda posição de favorecimento da discriminação (podendo dar como exemplo a não

aceitação em universidades feministas da contratação de docentes que não possuam curricularmente uma posição feminista assumida); os apologistas do incremento das políticas do reconhecimento às diferenças esgrimem libelos de prepotência aos primeiros, dado ser por eles exigido uma homogeneidade de crenças e uma conformidade de comportamentos exigidos por grupos e culturas majoritárias.

A confusão que muitos educadores comunitários (e muitas outras pessoas, obviamente) sentem face a situações de tentativa de integração de pessoas/grupos/comunidades consideradas diferentes, resulta pois de paradoxos nas quais fomos construindo as nossas sociedades, paradoxos esses que as tornam tão complexas e difíceis de compreender.

A história dos ideais da humanidade ensina-nos que geralmente estas situações paradoxais são superadas pela literalização de metáforas sintéticas de tipo hegeliano, em que a terceira via funde as duas posições anteriores.

No que respeita, no entanto, a questão sobre a qual aqui temos vindo a reflectir torna-se muito difícil fundir as duas posições paradoxais (e em que uma encaixa na outra, ainda que dela distinguindo-se) porque não possuímos um espaço neutro a partir do qual o possamos fazer.

Com efeito, os defensores da política da dignidade igual para todos não pertencem a uma posição neutra, mas antes defendem a existência de regras comuns a que todos têm que obedecer a partir de uma cultura (entre muitas) que no presente momento histórico actua hegemonicamente. Daí a dificuldade que esta posição tem vindo sempre a encontrar ao tentar

estipular os princípios universais que todos poderiam aceitar; é que os valores considerados fundamentais pelas culturas hegemónicas são tão contingentes e dependentes da evolução das suas evoluções históricas, como os das culturas marginalizadas.

Temos então que as políticas de dignidade igual levam usualmente à discriminação e à alienação de comunidades minoritárias. Às políticas que defendem o reforço das diferenças é-lhes usualmente apontado a posição ativa e de vontade de poder mimético que não as posiciona em situação de possível diálogo com as culturas maioritárias, mas antes de confronto incontornável.

Ambas as posturas defendem, no entanto, o reconhecimento a que todos os seres humanos têm direito. A primeira argumenta que a luta pelo reconhecimento só pode ser vitoriosa com a existência de regimes políticos que garantam reconhecimento recíproco entre seres iguais. Para tal temos de concretizar o propósito comum a todos os seres humanos, realizando nas sociedades contemporâneas o ideal do contrato social enunciado por Rousseau, e onde as nossas diferenças têm que estar subjugadas ao bem-comum (ou, muitas vezes, ao mal-comum).

Note-se, no entanto, que o Bem-comum pode ser tornado comum a partir de comunidades minoritárias que, em nome das suas diferenças, conseguiram legitimar a exclusão de outros. Isto acontece, por exemplo, no estado do Quebec, no Canadá, em que nas escolas só se pode ensinar francês (mesmo aos filhos de anglófonos), onde as empresas com mais de 50 pessoas só podem funcionar com base na língua francesa, e onde os

anúncios comerciais só podem utilizar aquela língua. Estamos aqui perante uma situação peculiar, em que já não se luta apenas pela expressão da diferença de uma cultura dentro de uma outra, mas sobretudo da legitimação em se criar e se manter deliberadamente essa cultura (Taylor-1994).

O ponto de vista de quem argumenta que os interesses particulares devem ser sempre prioritários aos interesses colectivos alicerça-se no liberalismo político, em que se defende a liberdade de actuação individual; daí que a actuação do Estado deve ser o mais leve possível, cabendo-lhe quase em exclusivo garantir espaços de desenvolvimento, representatividade e participação a todos os pontos de vista, constituindo-se as sociedades em grandes espaços de conversações onde se esgrimem continuamente argumentos, e onde o qualquer discurso é considerado contingente e passível de ser destronado do seu lugar privilegiado pela melhor argumentação de outros discursos (Rorty- 1989).

Esta posição esquece porém que existem indivíduos que se encontram impossibilitados, por questões de vária ordem, de participarem na construção de sociedades de tipo conversacional, ou dialogante. Essas pessoas/grupos devem, ou não, ser protegidas pela actuação dos Estados? Mas, a assim ser, em nome de que padrões poderemos definir quais são essas pessoas/grupos e até que patamar, e em nome de que valores, as devemos proteger, de modo a garantirmos a integração deste tipo de população?

A corrente liberal tem apresentado, contudo, alguns autores que remetem, pelo menos ao nível conceptual, para a possibilidade de se estipularem alguns objectivos (e não imposições) colectivos comuns. Estes terão todavia de existir no respeito pelas diferenças que se verifiquem dessas colectividades, e teremos que conseguir assegurar direitos fundamentais àqueles que não concordem com os referidos objectivos comuns.

Este liberalismo mais leve tenta pois criar uma variante intermediária entre as duas posições que fui descrevendo, ao longo deste artigo (com a preciosa ajuda de Charles Taylor, entre outros). Reconhece-se que a diferença é fonte de complexidade dentro das sociedades contemporâneas, mas assume-se que por vezes é necessário ter que optar pela sobrevivência de alguma identidade cultural face à incapacidade de se integrarem determinado tipo de ruídos, pelo menos num determinado tempo e espaço de uma sociedade. Acontece por vezes que uma mesma sociedade possui ruídos que provêm de vários grupos minoritários que causam perturbações não tanto na cultura maioritária, mas sobretudo nas outras minoritárias.

Não parece pois haver soluções a indicar para a questão aqui reflectida. Conhecermos porém melhor os contornos que envolvem as dificuldades que ela acarreta é já, porém, avançar na procura de ajustamentos a efectuar pelos educadores comunitários, tendo sempre em conta o contexto específico em que se move o público com o qual trabalha.

Penso que é sobretudo importante conseguirmos – via educação comunitária – que o ruído dentro de uma sociedade por parte dos grupos minoritários não seja considerado uma ameaça grave à identidade da comunidade maioritária. Avanço com alguns passos que se poderão incentivar para que tal não ocorra, de modo a que a diversidade de grupos minoritários possa actuar como fonte de inovação.

Um dos passos mais importantes é, sem dúvida, como já referi, reconhecermos o valor das pessoas e dos grupos, focalizando-nos nas suas dimensões positivas na construção de mundos de significação. Isto implica conhecer e compreender as histórias de vida das populações em causa, perceber qual a narrativa que contam a si próprias, e entre si, para justificarem os seus actos.

Assumirmos que o ponto de vista a partir do qual ajuizamos outras pessoas/comunidades não constitui um referencial neutro, implica também procurarmos compreender como este ponto de vista se gerou, identificando redes de crenças e pressupostos, estudando a sua constituição histórica como valores inquestionáveis dentro da nossa cultura, bem como a sua relação com a história de vida que é a de cada um de nós, no acto de observacionalmente ajuizarmos discursos e condutas alheios.

Consciencializarmos a cultura maioritária, bem como as minoritárias, da necessidade de reconhecimento que todos possuem, possibilita em alguns casos (cfr. Goleman-1995:310-329) a negociação entre

comunidades diferentes no sentido de evitar actuações que humilham o reconhecimento à dignidade igual das comunidades diferentes.

Passar do acto de fé de que todas as culturas merecem ser respeitadas para o respeito efectivo entre si tem-se revelado tarefa árdua de ser concretizada no quotidiano da educação comunitária. Os passos que possamos dar nessa direcção remeterão contudo para a co-educação alicerçada no conhecimento real das culturas que partilham uma mesma sociedade.

Considero no entanto como algo de fundamental o investimento na construção de projectos comuns voluntários, sem medos românticos da diluição de identidades de verdadeiros eus, individuais e colectivos. A impossibilidade de possuímos sociedades com projectos com os quais todos nos identifiquemos não nos deve impedir de investir na prospecção e concretização daqueles que são possíveis de se realizarem.

Para tal, teremos que conseguir perceber como outros organizam bio-psico-comunitariamente o mundo que partilhamos, reconhecer essas formas de vida ainda que não partilhemos das suas crenças. Reconhecer outras pessoas e outras culturas não pode assentar em atitudes paternalistas, infantilizantes e protectoras; ela implica também considerá-las como pontos de vista alternativos, e com dignidade suficiente, para serem nossos adversários na constituição do mundo em que todas as configurações são importantes. É que as sociedades contemporâneas, as civilizações e as democracias não constituem dádivas que herdámos, mas antes resultam de processos contínuos infindos de construção, e de

reconstrução. A manutenção de sociedades democráticas exige de cada um de nós a participação activa, promovendo espaços de debate dos quais possam emergir significações perturbadoras, ainda que não aniquiladoras, dos jogos de linguagem nos quais vivemos: “uma palavra nova é como uma semente fresca semeada no terreno do debate” (Wittgenstein-1977:2).

Bibliografia:

A.A.V.V. (Grupo de Missão) (1998). Uma aposta educativa na participação de todos. *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa. Gabinete da Secretaria de Estado de Educação e Inovação.

Alheit, Peter (1999). Biography as Paradigm. Friedenthal-Haase Martha (ed.). *Personality and Biography in the History of Adult Education*. Vol. I.. PP.319-336.

Bateson, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Nova Iorque. Ballantine Books.

Bateson, Gregory (1987). *Natureza e Espírito –Uma Unidade Necessária*. Lisboa. D. Quixote.

Bateson, Mary-Catherine (1994). *Peripheral Visions –Learning Along The Way*. Nova Iorque. Harper.

Canário, Rui (1999) *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa. EDUCA. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Denis, Marcelle (1974). *Contribution aux Études Coméniennes: Approche Psychologique pour la Compréhension de l'oeuvre de Komensky*. Paris. CNRS- Academia de Ciências de Praga.

Dias, J. Ribeiro (coord.) (1983). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Braga. Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho.

Dupuy, Jean-Pierre (2001). *Introdução às Ciências Sociais. Lógica dos Fenómenos Colectivos*. Lisboa. Instituto Piaget.

Freire, Paulo (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto. Afrontamento (2ª ed.).

Girard, René (1978). *Des Choses Cachées Depuis la Fondation du Monde*. Paris. PUF.

Goleman, Daniel (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Temas e Debates.

Hegel, G.W. F. (1967). *The Phenomenology of Mind*. Nova Iorque. Harper Torchbooks.

Jarvis, Peter (1998). "The Education of Adults as a Social Movement: a Question for Late Modern Society". Wildemeersch, D., Finger, M., Jansen, T. (ed.). *Adult Education and Social Responsibility*. Frankfurt am Main. Peter Lang.

Kant, Immanuel. (1984). *Crítica da Razão Prática*. Lisboa. Edições 70.

Kant, Immanuel. (s/d). *Critique de la Raison Pure*. Paris. Garnier-Flammarion.

Knowles, Malcolm (1989). *Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. S. Francisco. Jossey-Bass.

Oliveira, C. Costa (1999). *A Educação como Processo Auto-organizativo .Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária*. Lisboa. Instituto Piaget.

Oliveira, C. Costa, Paulo, João e Antunes, M. Conceição (org.) (1999). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*. Oxford. Oxford University Press.

Roberts, Amy (1989). Taming the Monsters: Practical Intimacies in a Third Classroom Grade Costa Rica. *Educational Action Research*. Vol. 7. N°3.

Rorty, Richard (1989). *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa. Editorial Presença.

Rousseau, J. J. (1973). *Reveries d'un Promeneur Solitaire*. Paris. P.U.F. (livres de poche).

Taylor, Charles (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa. Instituto Piaget.

Wittgenstein, Ludwig (1977). *Culture and Value*. Chicago. Chicago University Press.